



Girona, Juny de 2011

EL MODELO EDUCATIVO DE BOLONIA Y COMPETENCIAS DOCENTES. APORTACIONES DESDE EL COACHING EDUCATIVO

Meritxell Obiols Soler
Universitat de Barcelona
obiols@coachingbcn.com

Antoni Giner Tarrida
Universitat de Barcelona
antoniginer@ub.edu

ABSTRACT/RESUMEN

Las competencias del docente universitario están actualmente en revisión para ajustarse a los requisitos del modelo universitario europeo. En este trabajo se toman en consideración las competencias emocionales, las competencias comunicativas-relacionales y las competencias de liderazgo docente. Se exponen los resultados de las formaciones realizadas en torno a las mismas y se aporta un modelo de coaching educativo estructurado en cuatro grandes bloques: inteligencia emocional, liderazgo, coaching y estrategias relacionales. Se exponen los beneficios de introducir el rol de líder-tutor-coach para facilitar el desarrollo competencial del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Competencias, coaching educativo, inteligencia emocional, liderazgo, estrategias relacionales.

OBJETIVOS

La finalidad de esta comunicación es presentar los resultados parciales de una investigación evaluativa que tiene como objetivos:

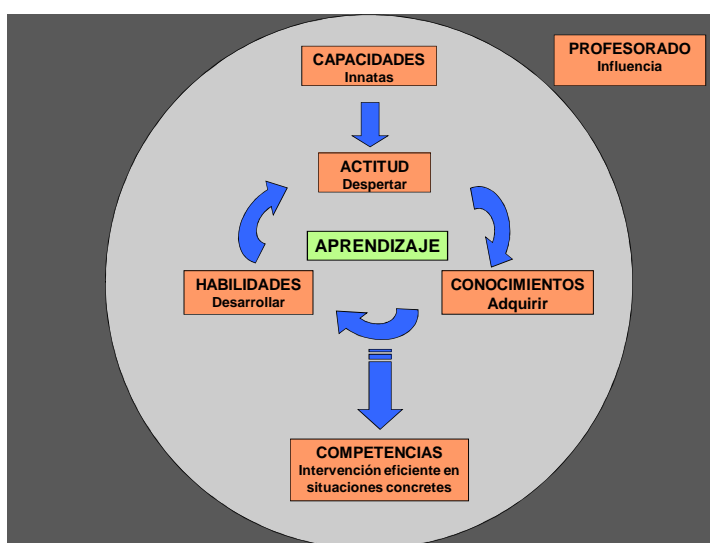
- Mostrar la relación entre el modelo EEES y el modelo de coaching educativo.
- Analizar los resultados de las evaluaciones de procesos formativos dirigidos a profesorado universitario en los siguientes ámbitos de coaching educativo: liderazgo, inteligencia emocional, coaching y estrategias relacionales.
- Justificar la necesidad de desarrollar un programa formativo en coaching educativo para docentes universitarios.

DESARROLLO

El nuevo modelo de formación universitaria que se está implantando en todas las universidades de España ha provocado profundos cambios para poder adaptarse a las consignas marcadas por Bolonia.

Dichos cambios buscan una mayor calidad de la enseñanza superior, buscando una mejora metodológica de todo el proceso formativo del alumnado. Este modelo de educación ofrece un desarrollo mucho más equilibrado del estudiante, pues fomenta la formación integral y la madurez de la persona. Es una formación centrada en el alumnado que incluye el desarrollo de sus capacidades. Como afirma la UFV (2011) *“este modelo requiere una participación mayor de los alumnos en la vida académica y universitaria e introduce una relación mucho más estrecha entre profesores y alumnos, convirtiendo la universidad en un sitio donde maestros y alumnos aprenden juntos, a imagen del espíritu original de la universidad europea”*.

El alumnado se convierte en el centro del proceso educativo. Se busca la adaptación de la formación a las exigencias profesionales de la sociedad, basadas en la adquisición de competencias que le ayuden a dar respuesta a los retos que se le planteen en su tarea profesional. No basta con la asimilación de contenidos o la adquisición de ciertas habilidades. La adquisición de la competencia requiere (ANECA, 2011) un equilibrio entre capacidad, conocimientos, habilidades y actitudes (*cuadro 1*). Según la AQU (2009), la competencia es la combinación de habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para llevar a término una determinada tarea de forma eficaz. Las competencias se demuestran en la acción, por lo que sólo son evaluables en tanto que haya actividades que impliquen dichas competencias. Las competencias son resultado del aprendizaje del alumnado y se adquieren a partir de actividades que permiten integrar habilidades, actitudes y conocimientos probablemente aprendidos anteriormente de forma separada.



Cuadro 1

Como se observa en el *cuadro 1*, la adquisición competencial la construye el propio alumnado a partir de sus capacidades innatas, adquiriendo conocimientos a partir de unas determinadas actitudes que le llevarán al logro de ciertas habilidades, lo que en su conjunto le permitirá realizar una intervención eficiente en situaciones concretas.

El modelo universitario Europeo apuesta por una formación competencial, donde las asignaturas contemplan tres aspectos en el proceso de aprendizaje, éstas son la formación presencial, el trabajo dirigido y el aprendizaje autónomo. Esto supone necesariamente un enfoque de los procesos de enseñanza desde una perspectiva muy distinta a la que se ha desarrollado clásicamente. El foco de la formación pasa de ser lo que enseña el profesor a lo que aprende el estudiante.

El alumno pasa a ser el protagonista de su proceso formativo. La función docente cambia, pasa a ser un profesional que acompaña al alumno en su acción transformadora. El profesor inspira, motiva, provoca y cuestiona con la finalidad de que sea el propio alumno el responsable de su proceso de aprendizaje. Todo ello implica unas metodologías diferentes a la hora de trabajar en las asignaturas, como son los diferentes recursos de Internet, entre ellos las plataformas virtuales o los buscadores de información, el trabajo en grupo, la exposición en público, la reflexión del proceso y la tutoría personalizada, entre otras. El trabajo por competencias requiere la

realización de proyectos, carpetas de aprendizaje, análisis de casos, talleres prácticos y vivenciales.

Es en este nuevo contexto donde la tutoría toma relevancia y se convierte en un espacio necesario como plataforma de orientación y guía del alumno en su crecimiento académico y profesional, así como un espacio donde poder realizar su seguimiento. Se convierte en una actividad en la cual profesor y alumno trabajan juntos para lograr el máximo rendimiento de este último.

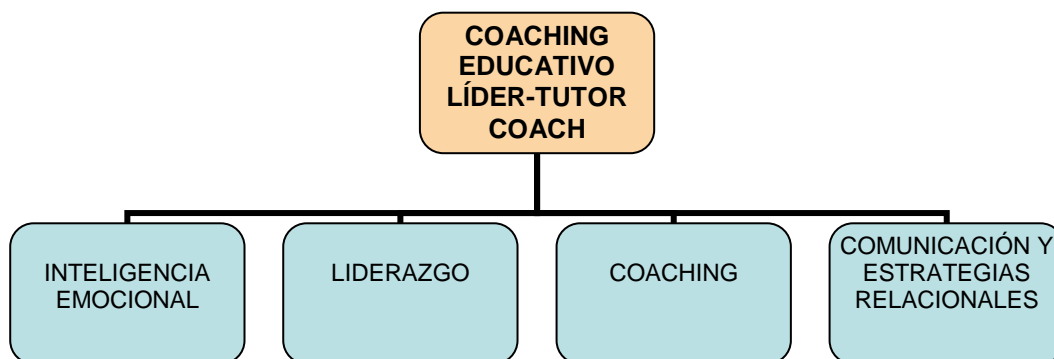
Como apunta la UAB (2011) *“Bolonia pone de manifiesto la importancia de la orientación como un elemento clave en la formación universitaria. La tutoría académica es la herramienta que permite realizar este proceso de orientación. Es un proceso de acompañamiento de carácter formativo, orientador e integral desarrollado por docentes universitarios. Su finalidad es la de facilitar a los alumnos todas las herramientas y toda la ayuda necesaria para alcanzar con éxito tanto los hitos académicos como personales y profesionales que la universidad les plantea”*.

La Tutoría no es sólo un espacio donde resolver dudas, sino que se constituye en una reunión de trabajo entre profesor y alumno o grupo reducido de alumnado.

La Universidad Camilo José Cela (2011) aporta nuevos elementos en la reflexión de la tutoría, afirmando que “la tutoría docente es un espacio de trabajo participativo en pequeño grupo, con presencia del profesor, para intercambio y contacto colaborativo sobre los aprendizajes esperables en la enseñanza presencial y no presencial. La tutoría docente es un espacio crucial para lograr tanto orientar un aprendizaje como para evaluarlo de una forma más cualitativa y más integrada”.

Esta nueva visión del docente universitario requiere una reconstrucción de la identidad profesional, de la adquisición de ciertas competencias que propicien una docencia más participativa del alumnado y próxima al docente. Por ello, desde las diferentes Universidades se ha impulsado dentro del catálogo de formaciones al profesorado una línea formativa que contempla las competencias emocionales, comunicativas-relacionales y de liderazgo. Esta necesidad es la que justifica el proyecto de coaching educativo, aportando al docente un posicionamiento que permita y facilite la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje.

El desarrollo de este proyecto se concreta en la realización de cuatro módulos formativos, como se puede observar en el *cuadro 2*:



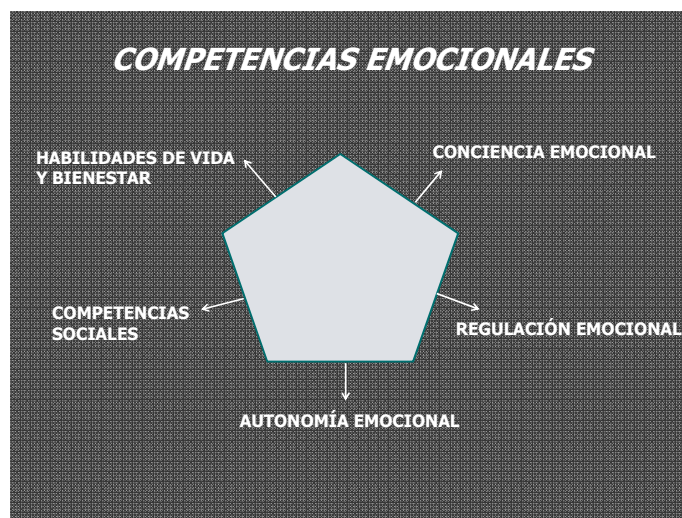
Cuadro 2

Tal como apunta Bisquerra (2008), el profesorado universitario se ha formado como especialista en su materia. Si queremos fomentar el desarrollo competencial del alumnado, no podemos limitarnos al tradicional “tomar apuntes”. La adquisición de competencias requiere una metodología basada en dinámica de grupos, reconstrucción de la realidad a partir de la razón dialógica, aprendizaje cooperativo, etc.

El proyecto de formación en coaching educativo da respuesta a las competencias que se exigen del profesorado universitario en el marco del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) para garantizar un modelo educativo de calidad. Esta formación supone participar en procesos que potencien una práctica docente efectiva. Se hace necesaria una formación del profesorado universitario que permita superar el sesgo de la transmisión de “conocimientos” y les capacite para el desarrollo competencial de sus estudiantes.

Tampoco podemos obviar los estudios sobre salud laboral del profesorado que señalan el estrés, la fatiga psíquica, la depresión y el síndrome de *burn out* como las dolencias más frecuentes. Los motivos muchas veces son los fenómenos asociados a las faltas de respeto por parte del alumnado, la desmotivación e incluso malas relaciones entre el propio profesorado, produciendo una situación de tensión permanente del profesorado, dentro y fuera del aula. Sin embargo, hasta ahora se ha hecho muy poco para prevenir estos riesgos.

Así pues, el proyecto de coaching educativo se despliega a través de la realización de cuatro módulos formativos (*cuadro 2*). Todos ellos tienen un eje vertebrador basado en las cinco competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2009), que se pueden observar en el siguiente cuadro (*cuadro 3*):



Cuadro 3

Todos los módulos se han programado con la finalidad de desarrollar las competencias emocionales en el profesorado universitario. Estas competencias son transversales y comunes en todos los módulos, y cada módulo presenta unas competencias específicas y unos contenidos diferenciadores:

- *Módulo de inteligencia emocional:* el objetivo general de este módulo es desarrollar las competencias emocionales del profesorado para disponer de recursos que les permita afrontar situaciones de conflicto y estar mejor preparados emocionalmente para abordarlas sin que afecte a su salud mental. Las competencias emocionales favorecen la conciencia y regulación emocional en las relaciones sociales y en situaciones de conflicto, la autoestima y el bienestar emocional, tanto a nivel personal como profesional.
- *Módulo de liderazgo:* los objetivos que pretende conseguir este módulo se centran en desarrollar las habilidades para liderar grupos y proyectos, conocer los conceptos y técnicas relacionadas con la función orientadora del profesorado, así como favorecer el liderazgo personal y profesional del docente.
- *Módulo de coaching:* la finalidad del módulo consiste en descubrir el estilo de liderazgo del docente-coach, comprobar la idoneidad del coaching como metodología para el desarrollo de competencias del alumnado, aprender a mantener conversaciones efectivas que favorezcan la reflexión, el aprendizaje y la autonomía del alumnado y aplicar técnicas de coaching para mejorar el rendimiento.
- *Módulo de comunicación y estrategias relacionales:* los objetivos que justifican este módulo se basan en adquirir habilidades sociales que favorezcan las relaciones interpersonales y valorar el diálogo como el mejor recurso para la solución de problemas de convivencia.

Estos cursos forman parte del proyecto de Coaching Educativo del ICE (Institut de Ciències de l'Educació), iniciado durante el año 2006 hasta la actualidad. Un ámbito de trabajo del coaching educativo es la formación dirigida al profesorado universitario. Se ha llevado a la práctica en las siguientes Universidades españolas:

- Universidad de Barcelona
- Universidad Politécnica de Catalunya
- Universidad de las Illes Balears
- Universidad de Santiago de Compostela
- Universidad de Castilla La Mancha
- Universitat de Lleida
- Universitat Pompeu Fabra

Actualmente se está realizando una investigación evaluativa de los resultados obtenidos en las formaciones de las diferentes universidades.

En esta comunicación se presentan resultados parciales obtenidos a partir de la experiencia que se está llevando a término en la Universidad de Barcelona, organizada a través del ICE.

Metodología

Los cursos de *Inteligencia emocional* y *Liderazgo* presentan el formato de 16 horas y los cursos de *Coaching* y *Comunicación y estrategias relacionales*, de 8 horas. Las sesiones podían ser matinales, de 9h a 13h o de tarde, de 16h a 20h y los cursos

podían ser intensivos o desarrollados en varios días, generalmente durante una misma semana, aprovechando los periodos no lectivos de enero y junio. Todos los cursos han tenido una excelente acogida y nunca se ha anulado ninguno por falta de un número mínimo de personas. Los grupos suelen ser de 20 participantes como máximo, para favorecer la participación y el buen aprovechamiento de las dinámicas grupales.

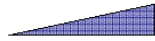
Las evaluaciones recogidas a lo largo de estos años al finalizar cada uno de los cursos nos ha aportado una valiosa información que vamos a exponer a continuación. Los informes obtenidos presentan el vaciado del cuestionario de satisfacción pasado a todos los asistentes.

El cuestionario (*cuadro 3*) es anónimo y consta de 15 preguntas cerradas. Los ítems se valoran en relación al grado de satisfacción que sienten. Las valoraciones se puntúan siempre mediante una escala likert del 1 al 6, siendo 1 el valor mínimo y 6 el máximo. Las cuatro últimas preguntas, de la 16 a la 19, son preguntas abiertas. El cuestionario se pasó siempre al finalizar la formación.

Universitat de Barcelona - ICE - Formació del Professorat Universitari

TÍTOL DEL CURS:
Codi:

Per tal de poder valorar el curs **Nom del curs**, realitzat pel **Nom docent** i poder realitzar les millores necessàries, us preguem que contesteu aquest qüestionari valorant amb una marca el grau que correspongui a cada enunciat.

		
	Mínim/a	Màxim/a
Formador		
1. Interès suscitat	1	2 3 4 5 6
2. Claredat d'exposició	1	2 3 4 5 6
3. Ritme de la sessió	1	2 3 4 5 6
Temari del curs		
4. El contingut s'ajusta al programa previst	1	2 3 4 5 6
5. El temari ha satisfet les meves expectatives	1	2 3 4 5 6
Mitjans didàctics emprats (valorar només si s'han utilitzat)		
6. Adequació dels materials documentals lliurats	1	2 3 4 5 6
7. Adequació d'altres mitjans (presentacions, vídeo, software...)	1	2 3 4 5 6
Nivell d'aprenentatge i coneixement assolit		
8. Coneixements previs sobre la temàtica	1	2 3 4 5 6
9. Aprenentatge teòric assolit	1	2 3 4 5 6
10. Aprenentatge pràctic assolit	1	2 3 4 5 6
11. Possibilitat real d'implementació en la vostra docència/recerca	1	2 3 4 5 6
Nivell d'impacte		
12. Satisfacció global	1	2 3 4 5 6
Aspectes organitzatius		
13. El nombre d'hores ha estat suficient per assolir els objectius del curs	1	2 3 4 5 6
14. Adequació dels espais (aula)	1	2 3 4 5 6

Quins aspectes positius destacaries del curs?

Quins aspectes creus que s'haurien de millorar?

Has trobat a faltar algun tema del teu interès? Quin?

Cuadro 3

Resultados

Los resultados son cuantitativos y cualitativos. No se ha percibido una participación predominante por parte de un tipo de facultad concreta y la asistencia ha sido tanto de profesorado de facultades de Ciencias como de Letras.

En relación a las primeras 15 preguntas cerradas valoradas mediante una escala likert del 1 al 6, la media de los ítems en el conjunto de los 9 cursos realizados es la siguiente:

Datos	Codi	Total
Promedio de 1. El interés suscitado por el formador	UB2008/025	5,54
	UB2008/037	5,44
	UB2008/038	5,56
	UB2008/093	5,36
	UB2008/094	5,41
	UNI2009023	5,56
	UNI2009025	5,64
	UNI2009027	5,71
	UNI2009060	5,63
Promedio de 2. La claridad de la exposición del formador	UB2008/025	5,77
	UB2008/037	5,44
	UB2008/038	5,44
	UB2008/093	5,64
	UB2008/094	5,82
	UNI2009023	5,94
	UNI2009025	5,73
	UNI2009027	5,57
	UNI2009060	5,69
Promedio de 3. El ritmo de la sesión	UB2008/025	5,08
	UB2008/037	4,56
	UB2008/038	5,22
	UB2008/093	5,09
	UB2008/094	5,53
	UNI2009023	5,63
	UNI2009025	5,45
	UNI2009027	5,57
	UNI2009060	5,06
Promedio de 4. El contenido se ajusta al programa previsto	UB2008/025	5,17
	UB2008/037	4,81
	UB2008/038	4,89
	UB2008/093	5,36
	UB2008/094	5,35
	UNI2009023	5,69
	UNI2009025	5,55
	UNI2009027	5,57
	UNI2009060	4,94
Promedio de 5. El temario ha satisfecho las expectativas del alumnado	UB2008/025	5,15
	UB2008/037	5,00
	UB2008/038	5,00
	UB2008/093	5,36
	UB2008/094	4,94
	UNI2009023	5,56
	UNI2009025	5,27
	UNI2009027	5,21
	UNI2009060	5,00

Promedio de 6. La adecuación de los materiales documentales aportados	UB2008/025	5,23
	UB2008/037	5,44
	UB2008/038	5,06
	UB2008/093	5,27
	UB2008/094	4,88
	UNI2009023	5,50
	UNI2009025	5,36
	UNI2009027	4,86
	UNI2009060	5,13
Promedio de 7. La adecuación de otros medios didácticos (presentaciones, vídeo, programario)	UB2008/025	5,23
	UB2008/037	5,19
	UB2008/038	5,18
	UB2008/093	5,36
	UB2008/094	4,88
	UNI2009023	5,56
	UNI2009025	5,55
	UNI2009027	5,21
	UNI2009060	5,25
Promedio de 8. Los conocimientos previos del alumnado sobre la temática	UB2008/025	3,00
	UB2008/037	2,94
	UB2008/038	3,11
	UB2008/093	3,82
	UB2008/094	3,47
	UNI2009023	2,50
	UNI2009025	2,91
	UNI2009027	2,29
	UNI2009060	3,50
Promedio de 9. El nivel de aprendizaje teórico asumido	UB2008/025	4,62
	UB2008/037	4,88
	UB2008/038	4,22
	UB2008/093	4,64
	UB2008/094	4,65
	UNI2009023	4,81
	UNI2009025	4,91
	UNI2009027	4,14
	UNI2009060	4,40
Promedio de 10. El nivel de aprendizaje práctico asumido	UB2008/025	4,08
	UB2008/037	4,44
	UB2008/038	4,67
	UB2008/093	4,73
	UB2008/094	4,65
	UNI2009023	4,94
	UNI2009025	5,20
	UNI2009027	4,07
	UNI2009060	4,50

Promedio de 11. La posibilidad real de implementación en la docencia	UB2008/025	4,77
	UB2008/037	4,81
	UB2008/038	4,22
	UB2008/093	4,73
	UB2008/094	4,47
	UNI2009023	5,38
	UNI2009025	5,45
	UNI2009027	4,36
	UNI2009060	4,69
Promedio de 12. La satisfacción global	UB2008/025	5,46
	UB2008/037	5,19
	UB2008/038	5,33
	UB2008/093	5,64
	UB2008/094	5,29
	UNI2009023	5,69
	UNI2009025	5,80
	UNI2009027	5,50
	UNI2009060	5,25
Promedio de 13. El número de horas ha sido suficiente para asumir los objetivos del curso	UB2008/025	4,38
	UB2008/037	4,38
	UB2008/038	3,00
	UB2008/093	5,18
	UB2008/094	4,00
	UNI2009023	5,00
	UNI2009025	5,27
	UNI2009027	3,71
	UNI2009060	4,31
Promedio de 14. La duración del curso ha sido adecuada	UB2008/025	4,38
	UB2008/037	4,13
	UB2008/038	3,17
	UB2008/093	
	UB2008/094	
	UNI2009023	
	UNI2009025	
	UNI2009027	
	UNI2009060	
Promedio de 15. Adecuación de los espacios (aula)	UB2008/025	5,31
	UB2008/037	4,94
	UB2008/038	4,94
	UB2008/093	5,64
	UB2008/094	3,94
	UNI2009023	5,63
	UNI2009025	5,64
	UNI2009027	4,36
	UNI2009060	4,38

Datos	Total
Promedio de 1. El interés suscitado por el formador	5,54
Promedio de 2. La claridad de la exposición del formador	5,67
Promedio de 3. El ritmo de la sesión	5,24
Promedio de 4. El contenido se ajusta al programa previsto	5,24
Promedio de 5. El temario ha satisfecho las expectativas del alumnado	5,15
Promedio de 6. La adecuación de los materiales documentales aportados	5,18
Promedio de 7. La adecuación de otros medios didácticos (presentaciones, vídeo, programario)	5,25
Promedio de 8. Los conocimientos previos del alumnado sobre la temática	3,05
Promedio de 9. El nivel de aprendizaje teórico asumido	4,57
Promedio de 10. El nivel de aprendizaje práctico asumido	4,57
Promedio de 11. La posibilidad real de implementación en la docencia	4,73
Promedio de 12. La satisfacción global	5,44
Promedio de 13. El número de horas ha sido suficiente para asumir los objetivos del curso	4,28
Promedio de 14. La duración del curso ha sido adecuada	3,83
Promedio de 15. Adecuación de los espacios (aula)	4,92

Los cuatro últimas preguntas del cuestionario de evaluación, de la 16 a la 19, son preguntas abiertas que recogen información cualitativa en relación a los siguientes aspectos:

- ¿Qué aspectos positivos destacarías del curso?
- ¿Qué aspectos crees que se tendrían que mejorar?
- ¿Has echado de menos algún tema de tu interés? ¿Cuál?

Respecto a las preguntas abiertas, los participantes destacan repetidamente en todos los cuestionarios los siguientes aspectos de los cursos:

- *¿Qué aspectos positivos destacarías del curso?*
 - Sesiones amenas, motivadoras y productivas.
 - Ritmo dinámico de las sesiones.
 - Sesiones bien estructuradas y dirigidas.
 - El interés suscitado y la claridad de exposición.
 - El contenido se puede implementar tanto a nivel de docencia/ investigación, como a nivel personal.
 - La multiplicidad de ámbitos en que resultan aplicables los conocimientos de la inteligencia emocional.
 - El propio tema: inteligencia emocional.
 - Traer estos temas a la universidad.
 - La reflexión e interacción suscitado a lo largo del curso.
 - Adecuación entre teoría y práctica. Teoría siempre acompañada de ejemplos prácticos.
 - Ejemplos reales y contextualización a nuestros casos.
 - Capacidad de transferencia impecable.
 - Integración, formalización de conocimientos, prácticas comunes al ambiente universitario.
 - Posibilidad de intercambiar conocimientos y realidades diferentes con el profesorado de otras facultades.
 - Oportunidad de disponer de tiempo para la reflexión personal.
 - Curso útil para sistematizar y tomar conciencia de cosas que hacemos y que tenemos que hacer para el desarrollo favorable de nuestro trabajo.

- Buen clima generado entre la docente y alumnado.
 - Gran participación y complicidad entre los participantes y la docente.
 - Dinámicas muy buenas y estimulantes.
 - Psicología aplicada a la docencia.
 - Oportunidad de pensar en temas que pueden pasar desapercibidos.
 - Capacidad de hacernos reflexionar sobre la relación entre nuestra manera tradicional de dar clase y los retos que caracterizan nuestra labor docente.
 - Aprender sobre el coaching, tema que desconocía.
 - Contenidos muy interesantes y útiles para mejorar la comunicación y la relación con el alumnado a nivel personal.
 - Aprendizaje de estrategias didácticas para utilizar en clase.
 - Combinación de metodologías diferentes.
 - Curso recomendable para todo el profesorado universitario.
- *¿Qué aspectos crees que se tendrían que mejorar?*
 - Es ideal para un primer contacto, aunque tendría que ser de más horas para poder profundizar más. Como mínimo, una o dos sesiones más.
 - Tendría que plantearse la posibilidad de ofrecer un curso de ampliación. Hay mucho aspectos a tratar y quizás sería interesante centrarse en aquellos aspectos en que se puede aplicar a la labor docente.
 - Habría sido interesante poder acabar el temario.
 - Faltarían más actividades prácticas o casos prácticos en el ámbito docente.
 - Planificar mejor la secuencia: cuatro mañanas seguidas dificulta el seguimiento, ya que interfiere con otras actividades docentes y de investigación.
 - Disponer de mayor documentación escrita para profundizar por cuenta propia.
 - Una “webgrafía” sobre el tema resultaría interesante.
 - *¿Has echado de menos algún tema de tu interés? ¿Cuál?*
 - Tratar con más detalle la comunicación no verbal.
 - Tratar más a fondo el concepto de “ecología emocional”.
 - Gestión de reuniones de departamento.
 - Cursos complementarios para continuar trabajando en esta temática.
 - Ejercicios prácticos y estrategias concretas para aplicarlo en la docencia y ser mejores docente.
 - Medición de la inteligencia emocional.

Así pues, podemos comprobar como, en general, el profesorado asistente a los cursos, indistintamente de la disciplina o de la universidad de la cual procedan, acaban coincidiendo en sus valoraciones, destacando la utilidad y aplicabilidad de los contenidos que engloba este proyecto de coaching educativo para la mejora de su labor docente. Los aspectos positivos constatados, además, facilitan el logro de un perfil profesional docente acorde con el nuevo modelo educativo de Bolonia, enfocado en el desarrollo de competencias del alumnado y que exigen del docente la integración

y demostración de competencias emocionales, comunicativas-relacionales y de liderazgo.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

En el estudio realizado se ha podido constatar que los cursos de formato breve generan un nivel alto de satisfacción, favorecen la toma de conciencia y la sensibilización, pero la experiencia demuestra que no es suficiente para generar cambios sostenibles. Los cambios sostenibles son fruto de un trabajo y una práctica continuada. Ésta se concreta mediante la elaboración de un plan de acción y el seguimiento de éste por un profesional. En el caso de tratarse de un plan de acción grupal este deberá contar además con la complicidad de otros compañeros.

Con esta finalidad surge la necesidad y la justificación de un programa formativo continuo, donde se ofrezca un proceso de aprendizaje progresivo, basado en la realización de diferentes niveles de formación. Otra conclusión que se puede extraer de los datos y la información recogida es la necesidad de desarrollar procesos de coaching para equipos de trabajo con la figura de un coach o una coach que acompañe dichos procesos.

La incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales, de liderazgo y relacionales es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones (Bisquerra, R., 2003; Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P., 2004).

El interés por las consecuencias de la competencia emocional en la dimensión laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores y técnicos en desarrollo a partir de los últimos años del siglo XX. En estos trabajos se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y habilidades de vida y bienestar (Bisquerra 2009), de cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación.

En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales y de liderazgo del profesorado universitario puede generar consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: mejorar el rendimiento académico, resolver eficazmente situaciones delicadas con compañeros, contribuir a mejorar la relación con los estudiantes, afrontar las críticas, afrontar los retos que se nos plantean de forma más estratégica y positiva, etc. Contrariamente, un bajo nivel de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito, tanto del profesorado como del alumnado.

En los últimos años, diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la competencia emocional en la adaptación, y en concreto en conocer cómo las habilidades de afrontamiento favorecen superar situaciones de estrés y por consiguiente potenciar un mejor estado de salud y bienestar. Las investigaciones en esta línea no están exentas de dificultades y la novedad todavía no permite llegar a resultados concluyentes; si bien son prometedores en el sentido que la competencia emocional ayuda a prevenir y superar las situaciones de estrés y favorece la adopción de comportamientos saludables.

A la vista de estos primeros resultados, llegamos a la conclusión de la importancia de la metodología del coaching para desarrollar ciertas competencias docentes que el espacio Bolonia exige al profesorado. Para ello consideramos prioritario consolidar

esta línea de investigación para poder aportar evidencias sobre la utilidad y necesidad de este proyecto formativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberici y Serreri (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). Coaching: un reto para los orientadores. *REOP. Vol. 19, No 2, 2o Cuatrimestre, 2008, pp. 163-170*. Disponible en <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820113012056.pdf> [consulta: 2011, 26 de abril].
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Barcelona: Síntesis.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Disponible en <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> [consulta: 2011, 26 de abril].
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002) *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- <http://www.queesbolonia.gob.es>
- <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/aboutthiswebsite>
- <http://www.ufv.es/falumnos.aspx?sec=1935&gclid=CLmu0oXk4aYCFUoKfAodTXuP4w>
- <http://www.uab.es/bolonia>
- <http://www.ub.edu/eees>

CUESTIONES Y CONSIDERACIONES PARA EL DEBATE

Este estudio permite plantear un debate que se podría desarrollar atendiendo a las siguientes cuestiones:

- ¿Qué beneficios concretos puede generar en los alumnos un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales, de liderazgo y relacionales del profesorado?
- ¿Qué inconvenientes pueden dificultar el desarrollo de este tipo de competencias en el profesorado universitario?

- ¿Hasta qué punto las competencias emocionales y de liderazgo responden al perfil docente que exige el modelo EEES?
- ¿De qué manera podemos favorecer el desarrollo de este tipo de competencias en el propio alumnado?